

Mizrap Polat (Hrsg.)

# **Religion im Zeitalter der Globalisierung**

Mit besonderem Fokus auf Kollektivität  
und Bildung im Islam



**PETER LANG  
EDITION**

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

**Coverabbildung:**

Wandgemälde einer unbekannten Künstlerin/eines unbekannten Künstlers  
in der Ulu Camii (Große Moschee) in Bursa.  
Fotografiert von Mizrap Polat, April 2014.

Gedruckt auf alterungsbeständigem,  
säurefreiem Papier.



ISBN 978-3-631-65577-1 (Print)  
E-ISBN 978-3-653-04789-9 (E-Book)  
DOI 10.3726/ 978-3-653-04789-9

© Peter Lang GmbH  
Internationaler Verlag der Wissenschaften  
Frankfurt am Main 2014  
Alle Rechte vorbehalten.

Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles · New York ·  
Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

[www.peterlang.com](http://www.peterlang.com)

K- 1600202

Prof. Dr. Elisabeth Naurath

## **Position und Dialog. Zur Zukunft des Religionsunterrichts im gesellschaftlich pluralen Kontext**

### **1. Religionspädagogik als Friedenspädagogik**

„Religionspädagogik im Kontext der Globalisierung“: Lassen sie mich – vielleicht unerwartet – mit einem Wort der Bibel beginnen:

In Psalm 139 heißt es: „Nähme ich Flügel der Morgenröte und bliebe am äußersten Meer, so würde auch dort deine Hand mich führen und deine Rechte mich halten.“

Mit diesem Eingangsvotum des Psalmbeters vor nahezu dreitausend Jahren möchte ich zeigen, dass der Gedanke der Globalisierung nicht neu ist: wer glaubt, glaubt umfassend, grenzenlos, global und universal. Es gibt kein Ende der Wirkmacht, der Gnade und Nähe Gottes –egal wo wir sind, wohin wir reisen, denn es ist uns zugesagt: „auch dort wird deine Hand mich führen“. Vermutlich ist dies ein starkes Verbindungselement zwischen den Religionen und Konfessionen, dass eben der Glaube als Beziehungsgeschehen zu Gott nicht an der eigenen Haustüre oder an der Landesgrenze sein Ende findet, sondern darüber hinaus geht – auch wenn dort in der Ferne oder in der Fremde Gott anders gesehen, angebetet, geglaubt und gelehrt wird. Demnach handelt es sich um zwei unterschiedliche Perspektiven: mein Glaube an die grenzüberschreitende, in gewisser Weise global geltende Nähe Gottes auf der einen Seite und die globale Erfahrung von Glauben, Glaubensformen und –traditionen, die phänomenologisch betrachtet sehr differierend und damit plural sind. Mit beidem hat auch unser Thema „Religionspädagogik

im Kontext der Globalisierung‘ zu tun: religionspädagogisches Handeln ist auf den Kontext bezogen und damit oftmals sehr durch die lokalen Gegebenheiten der Religion - vor Ort sozusagen - bestimmt, auf der anderen Seite heißt Religionspädagogik in Zeiten der Globalisierung, dass die unterschiedlichen Sichtweisen auf Religion und Umgangsweisen mit Religion auf die kontextuell bestimmten religiösen Bildungsprozesse Einfluss haben.

Bleiben wir daher noch etwas in der Vogelperspektive:

Würden wir auf der Spurensuche nach Religion über die ganze Welt hinwegfliegen, ergäbe sich ein sehr plurales Bild. Wir sehen: Während in manchen Kontinenten wie Nord- und Südamerika oder Afrika die Bedeutung der Religion für den Einzelnen wie die Gesellschaft stark ansteigt, haben wir in Europa seit einigen Jahrzehnten einen auffallenden Relevanzverlust der Religion zu verzeichnen. Der Religionsmonitor der Bertelsmann-Stiftung von 2013 konstatiert: „Werte von über 50% Hochreligiöse wie in der Türkei. Juden sind nur im außereuropäischen Raum (Brasilien, Indien und USA)“.<sup>1</sup>

Demgegenüber hat die Zahl der Menschen in Europa, die sich als nicht oder wenig religiös einschätzen, ein bedeutsames Niveau erreicht.<sup>2</sup> Selbstverständlich hat dies auch Auswirkungen insbesondere auf die christliche Religionspädagogik, die in einem Kontext des Relevanzverlusts – vor allem bedingt durch Rationalisierungs- und Säkularisierungsprozesse – mit größeren Vermittlungsproblemen zu kämpfen hat. Andererseits sehe ich die Legitimationskrise

---

1 Vgl. Bertelsmann-Stiftung (Hg.), Religionsmonitor. Religiosität im internationalen Vergleich, Gütersloh, 2013, S. 16.

2 Ebd., S. 19.

als große Chance: es geht um die Konzentration aufs Wesentliche, um die Legitimation des nicht mehr selbstverständlich Hinzunehmenden und damit auch um einen konstruktiv-kritischen Diskurs, der die Plausibilität religiöser Bildung zu erweisen sucht.

Dies – wenn ich die Kreise meines Vogelflugs nun enger ziehe und von Deutschland spreche – im Kontext wachsender religiöser und weltanschaulicher Pluralisierung, der die Notwendigkeit einer gelingenden Verständigung zur Bewahrung des sozialen Friedens deutlich macht.

Denn Ergebnisse der so genannten Vorurteilsforschung zeigen, dass negative Bilder, Stigmatisierung und auch Diskriminierung von Menschen anderer Religionen abnehmen, wenn Möglichkeiten der Begegnung und des Dialogs geschaffen werden.

Wenn wir im Rahmen interreligiösen Lernens schon Kinder in Gesprächssituationen mit anderen Religionen bringen, haben wir aus entwicklungspsychologischer Perspektive sehr gute Chancen, das Entstehen von Vorurteilen, die sich erwiesenermaßen in Deutschland vor allem durch die Medien gegenüber ‚dem Islam‘ etablieren, zu vermeiden oder zu mindern.

Der friedenspädagogische Impuls interreligiösen Lernens muss meines Erachtens das Vorzeichen einer Religionspädagogik im Kontext der Globalisierung sein. Sicherlich wird dessen Umsetzung für die jeweiligen regionalen und damit auch gesellschaftspolitischen Kontexte unterschiedlich zu gestalten sein. Auch der theologische Hintergrund der jeweiligen Religion spielt hierbei eine entscheidende Rolle. Doch dies ändert nichts daran, dass Religionspädagogik von seinem Selbstverständnis her auch immer Friedenspädagogik zu sein hat. Die Verbindungslinie ist meines Erachtens der bildungstheoretische Anspruch nach dem prägnanten Motto: Religion braucht Bildung und Bildung braucht Religion.

## 2. Religion und Bildung

→ Warum ist religiöse Bildung in der Schule wichtig?

Ich möchte mich im Folgenden auf den deutschen Kontext beziehen, in dem die Legitimation eines christlich-konfessionell ausgerichteten, d.h. eben hier katholischen bzw. evangelischen Religionsunterrichts gegenwärtig stark in Zweifel gezogen wird:

### 2.1 Soll der RU abgeschafft werden?

Im Novemberheft 2011 der populärwissenschaftlichen Kinder- und Jugend-Zeitschrift Geolino wurde die Frage gestellt: Sollte Religionsunterricht abgeschafft werden? Begleittext: In manchen Ländern wie Großbritannien oder Norwegen steht längst eine neutrale Religionenkunde statt christlichem Unterricht auf dem Stundenplan. Was meint ihr dazu? Immerhin 64% der befragten Schüler sind gegen die Abschaffung, 20% unentschieden und 16% votieren gegen den RU. Doch abgesehen von diesem deutlichen Pro-Reli-Ergebnis – was wird an der Fragestellung deutlich? Käme man auf die Idee, den Mathe-, Biologie- oder Musikunterricht derartig in Frage zu stellen? Wohl kaum. Vielmehr signalisiert der öffentliche Diskurs, dass der Wind gegen den Religionsunterricht rauer und der Legitimationsdruck zur Behauptung religiöser Bildung an öffentlichen Schulen härter wird.

Zwei Kinderäußerungen, die für den RU votieren als Beispiel:

- a) Ein Junge, 9 Jahre alt: Mir macht der Religionsunterricht großen Spaß, weil ich einen sehr netten Lehrer habe, der uns viel von Gott erzählt. Ich finde es sehr wichtig, dass auch Kinder, die zuhause davon nicht hören, so zum Glauben finden können.
- b) Ein Mädchen mit 14 Jahren: Im Reli-Unterricht geht es nicht nur um Glauben und Gebete, sondern auch um das Kennenlernen

anderer Religionen und das Verständnis füreinander. Viele Themen werden aus christlicher oder religiöser Sicht angesprochen. Das ermöglicht einen Austausch untereinander. Die Abschaffung des Religionsunterrichts würde Schülern diese Möglichkeit nehmen.“

Mit diesem letzten Statement sind wir bei der Kernfrage für den heutigen Religionsunterricht: welche Aufgabe hat religiöse Bildung im offensichtlichen Kontext einer gesellschaftlichen Pluralisierung der Lebens- und Glaubensformen, die auch vor der Schule nicht halt macht? Anders gefragt: Ist der konfessionelle RU noch ein Modell für die Zukunft „angesichts einer religiös bunt gewordenen Landschaft und angesichts veränderter religiöser Partizipationsverhältnisse unserer Schülerschaft und (auch, E.N.) der Lehrkräfte“<sup>3</sup>?

In Deutschland ist der RU das einzige schulische Unterrichtsfach, das im Grundgesetz verankert ist: Nach Art. 7 Abs. 3 ist der „Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen (...) ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.“ Damit haben wir in fast allen Bundesländern einen christlich-konfessionellen Religionsunterricht.

Allerdings: Bei Entstehen des Grundgesetzes 1949 lag die Kirchenmitgliedschaft bei einer der beiden christlichen Konfessionen (evangelisch und katholisch) bei 95%, heute liegt sie bei knapp 60%.

Wir haben demnach eine deutliche Veränderung des gesellschaftlichen Kontextes, die es nötig macht, sich in Sachen konfessioneller RU nicht nur ‚wie gehabt‘ auf Rechtspositionen rückzubeziehen,

---

3 Ritter, Werner H.: ‚Konfessionelle Gastfreundschaft‘ – Ein Modell der Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. In: Gymnasialpädagogische Materialstelle Bayern (Hg.): Arbeitshilfe für den evangelischen RU am Gymnasium. Folge 2012, 7–16, 7.

sondern danach zu fragen, ob und wie Religionsunterricht in der heutigen gesellschaftlichen Situation für Heranwachsende gewinnbringend sein kann.

## 2.2 Zunehmende (auch religiöse!) Pluralität in der Schule

Spätestens seit dem ersten Deutschen Bildungsbericht von 2006 ist bekannt, dass Kinder und Jugendliche, die einen Migrationshintergrund aufweisen, längst nicht mehr als kleine Minderheit oder gar als zu vernachlässigende Ausnahmeerscheinung angesehen werden können. Schon damals wurde festgestellt, dass das Aufwachsen von einem Drittel der Kinder im Alter von 0–6 Jahren von Migrationserfahrungen bestimmt oder zumindest, von den im Ausland geborenen Elternteilen her, davon beeinflusst war. Inzwischen ist dieser Anteil weiter angewachsen. Und die Kinder, die damals noch im Elementarbereich zu finden waren, sind längst in die Schule eingetreten. Der Umgang mit Pluralität zählt heute zu den Grundvoraussetzungen und zur zentralen Herausforderung schulischer Arbeit.

Die Situation des Religionsunterrichts stellt sich jedoch widersprüchlich dar. Auf der einen Seite wird, gerade angesichts der zunehmenden Multireligiosität, von einer deutlich zunehmenden Relevanz religiöser und interreligiöser Kompetenzen ausgegangen. Auf der anderen Seite scheint die religiöse Vielfalt vor allem die Konfessionalität des Religionsunterrichts und damit nicht selten die Notwendigkeit religiöser Bildung überhaupt in Frage zu stellen. Hinsichtlich der im Grundgesetz Art. 4 festgeschriebenen Religionsfreiheit muss eben immer beides im Blick sein: die negative Religionsfreiheit, d.h. ich habe immer die Freiheit, zu allen religiösen Angeboten ‚Nein‘ zu sagen –konkret mich in dem verfassungsrechtlich garantierten Alternativfach Ethik anzumelden. Andererseits aber haben alle Heranwachsenden auch eine positive Religionsfreiheit: Das heißt – Kinder und Jugendliche brauchen



auch Räume, Zeiten und Ansprechpartner für ihre religiösen Fragen und auf dieser Basis auch die Ermöglichung des Ausdruck etwaiger religiöser Überzeugungen. Insofern bedarf es einer

### 2.3 Differenzsensibilität als Herausforderung für die schulische religiöse Bildung

Lassen Sie mich mit einer kleinen Geschichte über Marco Polo beginnen: Wir sehen eine alte Brücke vor uns. Marco Polo beschreibt diese Brücke, Stein für Stein. „Welches ist der Stein, der die Brücke trägt?“ fragt Kublai Khan. „Die Brücke wird nicht durch den einen oder anderen Stein getragen“, antwortet Marco, „sondern durch die Kurve des Bogens, den sie bilden.“ Kublai Khan sagt nichts, denkt nach. Dann fügt er hinzu: „Warum über Steine sprechen. Nur der Bogen interessiert mich.“ Polo antwortet: „Ohne Steine existiert der Bogen nicht.“<sup>4</sup>

So wie ohne die einzelnen Religionen und Glaubensrichtungen das Phänomen menschlicher Religiosität nicht beschreibbar wäre, so besteht jede Religionsgemeinschaft eben aus menschlichen Individuen. Anders gesagt: selbstverständlich ist das Ganze immer mehr als die Summe seiner Teile, doch: es bedarf jedes einzelnen Teils, um das Ganze zu bilden. Und damit steht auch jedes einzelne Teil für sich in seiner vollen Wertigkeit.

Ich möchte mit der Forderung nach einer Differenzsensibilität den Blick auf die Teile lenken und sehe gerade hierin eine Chance für das Ganze. Neigen wir doch bei dem großen Thema ‚Dialog der Religionen‘ dazu, uns immer ganz große homogene Blöcke vorzustellen, die

---

4 Ítalo Calvino 1996, Die unsichtbaren Städte. München, 8. Aufl.

einander auf fest definierten Standpunkten begegnen. Doch dem ist nicht so: es gibt nicht den Islam oder das Christentum. Eine derartige Reduzierung verkennt vielmehr die Komplexität der Erscheinungs-, Glaubens- und religiös geprägten Lebensformen. Vielmehr benötigen wir Möglichkeiten und Formen der Begegnung und des Dialogs zwischen christlich, muslimisch, jüdisch oder anders glaubenden Menschen.

### 3. Position und Dialog oder

#### Wie viel konfessionelle Position braucht der interreligiöse Dialog?

Es geht beim Dialog um Authentizität, d.h. dass ich als Person im Hier und Jetzt – so wie meine Situation eben gerade ist – Position beziehe. Das muss nicht bedeuten, dass ich für alle Zeiten diese Position vertrete, aber jetzt gerade denke und fühle ich, wie ich es eben dann auch zum Ausdruck bringe. Insofern ist es mir wichtig, die Bedeutung einer eigenen Positionierung als Voraussetzung eines gelingenden Dialogs kenntlich zu machen. Anders gesagt: wenn ich nicht deutlich machen kann, wo ich stehe, kann mein Gegenüber bzw. Gesprächspartner auch nicht in eine konstruktiv-kritische Auseinandersetzung mit mir treten.

Ausgehend von einer selbstreflexiven Positionierung sind grundlegende Fähigkeiten des Dialogs: a) Zuhören im Sinne einer Offenheit für die Position des Anderen. Hierbei ist b) das Respektieren der fremden Position zentral, d.h. dass ich versuche, von Wertungen, Vorurteilen und Beeinflussungen abzusehen bzw. mir selbstkritisch darüber Rechenschaft abzulegen, welche Vorurteile mich möglicherweise beeinflussen. c) Das Ausdrücken meiner eigenen Wahrheit – ohne in eine Fixierung im Sinne einer Absolutsetzung meiner Wahrheit als einer universal geltenden Wahrheit zu verfallen.

Zusammen: ein gelingender Dialog braucht also zwei Seiten – ein Ich und ein Du – und einen konstruktiven Raum dazwischen. Das Hören ist so wichtig wie das Sprechen. Unabdingbar die Wertschätzung, die die Sichtweise des Gegenübers nicht abwertet oder verurteilt, sondern als Denk- und Gefühlsmöglichkeit an sich heranlässt. Im Respektieren dieser anderen Sichtweise als einer möglichen Perspektive konstruiert sich eine neue Wirklichkeit, die nicht nur mir selbst auf dem Weg der Selbstreflexion – in der Form des Aus-einander-setzens – zur eigenen Klärung der Position verhilft, sondern zugleich ein Klima der friedlichen Akzeptanz von Verschiedenheit mit Entdeckungsspielräumen für mögliches Gemeinsames schafft.

Doch wie kann ein interreligiöser Dialog im ‚Tal der Ahnungslosen‘ aussehen? Gemeint ist die Problemanzeige, dass viele – vor allem christliche Kinder und Jugendliche – in Deutschland keine religiöse Sozialisation mehr erfahren haben und ihnen insofern keine religiöse Positionierung möglich ist. Wie kann man miteinander Toleranzfähigkeit lernen, wenn man kaum oder wenig religiöse Sprachfähigkeit besitzt? Reicht es aus, auf religionskundlicher Ebene zu wissen, dass der Islam fünf Säulen hat? Oder was verändert sich in dialogischer Hinsicht, wenn mir eine Muslima erzählt, welche spirituellen Impulse sie aus dem Ramadan zieht, wie es sich anfühlt, im Sommer den ganzen Tag nichts zu essen und zu trinken, aber dafür abends eine wunderbare festliche Gemeinschaft zu erleben?

Im Blick auf die Zukunft des Religionsunterrichts möchte ich diese Frage noch grundsätzlicher stellen: Reicht unserer Gesellschaft eine religionswissenschaftliche Grundausbildung oder wünschen wir unseren Kindern, dass sie in und für ihre Identitätsentwicklung einen Raum und einen Ort finden, um genuin religiöse Fragen nach dem Woher und Wohin ihres Lebens

zum Ausdruck bringen zu können? Kann man gar mit Friedrich Schweitzer mit Blick auf die anthropologischen Fragen von einem ‚Recht des Kindes auf Religion‘ sprechen? Ein Recht, danach zu fragen, worauf ich mich letztlich in meinem Da-Sein rückbeziehe – denn das heißt Religion in der Ableitung von re-ligare? Heißt das Recht auf Religion auch, dass es nicht nur um ein Wissen und Tun, sondern auch um eine Bestimmtheit des Gefühls geht? Mit Schleiermacher um ‚Sinn und Geschmack fürs Unendliche‘? Oder mit Tillich gesprochen: Ein Recht, dem auf der Spur zu sein, was mich unbedingt angeht? Sie merken: religiöse Bildung meint eine tiefere Entdeckungsreise an die Grenzen des Lebens, des Wissen-Könnens, des Verstehens... Was bedeutet es für junge Menschen, sich im Religionsunterricht mit den Themen ‚Sterben und Tod‘ zu beschäftigen? Einerseits ein realitätsbezogenes Todeskonzept zu entwickeln und andererseits auch nach der Möglichkeit eines ewigen Lebens fragen zu dürfen. Was bewirkt die Begegnung mit biblischen Wunder- als Hoffnungsgeschichten? Wie relevant ist es für ein Kind, im Zuge der Entwicklung eines eigenen Weltverständnisses nicht nur einen Wirklichkeitssinn, sondern auch einen die Wirklichkeit (und damit auch immer das Vorfindliche, Begrenzte) überschreitenden Möglichkeitssinn zu verfeinern? Was wäre unsere Politik, wenn es keine religiös fundierten Werte, Ideale oder Visionen auf ein Mehr an Gerechtigkeit und Frieden gäbe?

Sie sehen: Ich komme damit zu meinem letzten, aber entscheidenden Punkt: einem entschiedenen Plädoyer für den verfassungsrechtlich verankerten konfessionellen Religionsunterricht – übrigens für alle vorfindlichen Religionen, der – abgesehen von ganz wenigen Metropolen in Deutschland, die eine lokale Ausnahme darstellen – nicht nur zukunftsfähig, sondern auch zukunftsweisend ist.

## **4. Religionsunterricht mit dem Bildungsziel Pluralismusbefähigung**

### **4.1 Religiöse Bildung als Weg zu einer prozessoffenen Positionierung**

Lassen Sie mich mit einer kurzen chassidischen Geschichte beginnen:

Rabbi Sussja pflegte auf seinen Wanderungen von Ort zu Ort den Menschen zu sagen:

„Ich fürchte mich nicht davor, keine Antwort zu finden, wenn ich nach meinem Tod vom Allmächtigen/höchsten Richter gefragt werde: ‚Sussja, warum warst du deinem Volk nicht ein so großer Führer wie Mose oder ein so feuriger Prophet wie Elija oder ein so berühmter Schriftgelehrter wie Rabbi Akiba?‘

Aber ich fürchte, dass meine Worte verstummen, wenn ich gefragt werde: ‚Sussja, warum bist du nicht Sussja geworden? Warum hast du dich entfernt von dem Bild, nach dem ich dich geschaffen? Warum bist du mit deinen Anlagen und deinen Gaben dir so fremd, so unähnlich geworden?‘“<sup>5</sup>

Diese kurze Erzählung illustriert meines Erachtens folgende für die religiöse Bildung elementare theologische Voraussetzung: Vor Gott müssen wir nicht erst jemand werden, sondern wir sind schon wer! So wie wir sind, sind wir von Gott geliebt. Dies begründet unsere Freiheit. Schlagwortartig bringe ich hier den Zusammenhang von evangelischer Rechtfertigungstheologie und Bildungstheorie auf den Nenner. Bildung ist als Selbst-Bildung zu verstehen: Werde, der du bist, denn so bist du von Gott angenommen und geliebt.

---

5 Nach Martin Buber, Die Erzählungen der Chassidim (1949). Zürich  
<sup>12</sup>1992, 394.

Religionspädagogisch bedeutet dies: Religiöse Fragen von Kindern eröffnen einen Raum, der ihnen zugesteht, Wirklichkeiten und Möglichkeiten miteinander auszuloten und zu vorläufigen, aber eigenständigen Antworten zu kommen. Vorschnelle Belehrungen durch Erwachsene brechen diesen Bildungsprozess ab und fördern eher die Orientierung an Autoritäten als das eigene Reflektieren und kritische Hinterfragen. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Fragehaltung der Kinder zu fördern und ihre Antworten insofern wertzuschätzen, als sie selbsttätig ihrem Glauben nachdenken. Dies bedeutet, Kinder als theologisch ernstzunehmende Subjekte zu respektieren. Der für die christlicher Religionspädagogik zu verzeichnende Perspektivenwechsel – hin zu einer Kinder- und Jugendtheologie setzt in der Praxis den Anspruch um, dass Heranwachsende nicht länger nur Adressaten theologischer Inhalte sind, sondern in ihrem eigenständigen Theologisieren als Gesprächspartner ernst genommen werden. Das Recht auf religiöse Bildung heißt: das Recht auf theologisches Denken, auf theologische Gespräche und auf die Vermittlung theologischer Bildungsgehalte.

„Subjektwerdung fördern‘ als Maxime religionspädagogisch reflektierten Handelns“<sup>6</sup> ist – wie gesehen – bildungstheoretisch verankert und will Heranwachsende dazu befähigen „religiös relevante Fragen ihrer Lebensführung und –deutung als solche zu identifizieren und ihnen selbsttätig nachzugehen“<sup>7</sup>. Es geht daher nicht nur und in erster Linie um die Vermittlung von Inhalten, es geht auch didaktisch nicht nur darum, gelungene Anknüpfungspunkte für Lehrintentionen und Kompetenzentwicklungsziele zu suchen, sondern darum, die Kinder bzw. Jugendlichen selbst zu Wort kommen zu lassen. Antworten sind nur dann sinnvoll, wenn wirklich Fragen gestellt wurden, Deutungen sind nur dann interessant,

---

6 Vgl. Schröder, B.: Religionspädagogik. Tübingen 2012, 232ff.

7 Ebd., 239.

wenn sie mit der eigenen Lebenswirklichkeit in Verbindung gebracht werden können, Diskussionen führen nur dann weiter, wenn jeder ein Recht hat, seine Vorstellung zu entwickeln und zum Ausdruck zu bringen.

Der gegenwärtig in der Religionspädagogik diskutierte Ansatz des gemeinsamen Theologisierens mit Kindern und Jugendliche<sup>8</sup> impliziert eben diesen Vorzeichenwechsel von einer Vermittlungs- zu einer subjektorientierten Didaktik. Sowohl im Umgang mit biblischen Texten wie auch theologischen Themen werden eigene Deutungen der Heranwachsenden ermöglicht, gemeinsam bearbeitet und theologisch reflektiert. Ausgangspunkt ist hierbei eine pädagogische Haltung der Wertschätzung, die auf der Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden eine Anerkennung und Achtung des Subjekts zum Tragen kommen lässt, die für den schulischen Kontext in gewisser Weise einzigartig ist. Denn trotz eines inhaltlich-theologisch bestehenden Bildungsgefälles können die Zugangswege der Schülerinnen und Schüler als Ausdruck ihrer Sinn-Suche nach Subjektwerdung gewürdigt werden. Diese Erfahrung scheint mir aufgrund der genannten Kriterien eine unabdingbare Voraussetzung zur Werte-Bildung!

## 4.2 Religiöse Bildung als Weg zur Dialog- und Toleranzfähigkeit

Wie bilden sich Werte? Werte, die sich im Selbstkonzept der Schüler und Schülerinnen so verankern, dass sie zu dezidierten Einstellungen respektive Haltungen werden?

---

8 Vgl. die seit 2002 erscheinenden Jahrbücher für Kindertheologie (hg. v. Bucher, A. A./Büttner, G./Freudenberger-Lötz, P./Schreiner, M., Stuttgart (Calwer Verlag) und den aktuellen Diskurs zur Jugendtheologie z.B. Schlag, Th./Schweitzer, F. (Hg.): Jugendtheologie. Grundlagen - Beispiele - Kritische Diskussion. Neukirchen 2012.

Die für eine ethische Bildung charakteristische Problemlage der Gegenwart lässt sich nicht als Wissensdefizit ausmachen, sondern vielmehr als wachsende Orientierungslosigkeit angesichts einer Wissensexplosion, die auch und vor allem Heranwachsenden via ‚Neue Medien‘ jederzeit zur Verfügung steht. Könnte es sein - wie Grewe es formuliert -, dass „sich in unserem Lebensraum ein Wertewandel und Normenabbau vollzogen hat, der insbesondere die Generation unserer Kinder in eine Sinn- und Glaubenskrise stürzt?“<sup>9</sup> Eingebettet in den historischen Kontext der europäischen Aufklärung habe das Vernunftprinzip zu einer radikalen Technisierung (bis hin zur Technokratie) unserer Lebenswelten geführt, so dass sowohl ein allgemeines Unbehagen an der Kultur als auch die aus den technischen Möglichkeiten erwachsenden ethischen Konflikte heute zu einem eindringlichen Ruf nach einem Mehr an Ethik führten. Doch: Warum ist gerade der Religionsunterricht so wichtig zur Werte-Bildung?

Religiöse Werte-Bildung ist in einem konstruktiven Zusammenspiel von Emotion und Kognition zu sehen, denn es geht nicht nur um ein Wissen und Für-Wahr-Halten von Werten, sondern auf der Basis einer Gottesbeziehung um eine durchaus auch emotional verstandene Beziehungsstruktur, die ausgehend von Gottes Liebe die Liebe zu sich selbst, zum Nächsten und zur Welt bzw. Umwelt zu leben versucht. Ein Zuwachs an kognitiven Erkenntnisinhalten führt selten zu Verhaltensänderungen, wie wir alle aus eigenen Erfahrungen wissen und wie dies beispielsweise für die Umweltbildung verifiziert wurde. Nie war der Kenntnisstand in Sachen Umweltethik so hoch und doch wird er selten so umgesetzt wie es verstandesmäßig angesagt wäre. Die Kluft zwischen Wissen und

---

9 Grewe, H.: Zur Diskussion um die ethische Erziehung im Religionsunterricht. Eine Zwischenbilanz in weiterführender Absicht. In: RpB 26 (1990), 40.



Tun liegt im Gefühl! Zur Umsetzung ethischer Maßstäbe kann und darf die motivationale Ebene nicht ignoriert werden. Auf den Punkt gebracht: Ein ethisches Lernen ohne die Einbeziehung emotionaler Lerndimensionen verliert an Subjektbezug und damit an Bildungsrelevanz. Meines Erachtens gilt es daher, gerade im Blick auf die Werte-Bildung den Zusammenhang zwischen Denken und Glauben, Verstehen und Gefühl, Theorie und Praxis stärker zu sehen.

Dies heißt aber nicht: es geht um ‚Religionen in der Schule‘, sondern um Begegnungsmöglichkeiten zwischen ‚Religiösen Subjekten in der Schule‘, kurz um ‚Interreligiösen Dialog in der Schule‘.

Meine Überlegungen sollen sich am aktuellen Phänomen einer langsam, aber stetig wachsenden Einführung des Islamischen Religionsunterrichts nach Art 7.3 in Deutschland orientieren. Nach einer nun mehr als 50 Jahre währenden dauerhaften Präsenz von Musliminnen und Muslimen in Deutschland wird sehr allmählich, aber endlich in manchen Bundesländern Islamischer Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach eingeführt.

Um jedoch nicht nur 10.000 sondern die ca. 300.000 muslimischen Schüler in Deutschland zu unterrichten, braucht es eine professionelle universitäre islamische Lehramtsausbildung.

Die Voraussetzungen hierfür sind mehr als erfüllt wenn beispielsweise in der Zeitschrift für die Religionslehre des Islam (ZRLI) der Herausgeber Harry Harun Behr, Professor für Islamische Religionslehre an der Universität Nürnberg betont: „Die gültigen Lehrpläne für den Islamischen RU lassen kaum Zweifel daran, dass die Deutung von Welt und die Herstellung von Sinn zu seinen Zielkoordinaten gehören, und zwar im Sinne der Kompetenzen muslimischer Schülerinnen und Schüler. Sie müssen einüben können, was dazugehört, zum Beispiel den selbstverantworteten Umgang mit Quellen. Sie sind, was ihre religiösen Entscheidungen angeht, autonome Subjekte. Sie haben das

Recht, ihren Standpunkt im Wechselspiel zwischen Nähe und Distanz zum Islam als Unterrichtsgegenstand selbst zu bestimmen.“<sup>10</sup>

Islamischer Religionsunterricht am Lern- und Lebensort Schule kann und soll damit weder religiöse Sozialisation, die natürlicherweise im Elternhaus stattfindet, nachholen noch das religiöse Leben der muslimischen Gemeinde ersetzen. Vielmehr geht es im schulischen Religionsunterricht darum, den Kindern und Jugendlichen Raum zu geben, eine religiöse Sprachfähigkeit zu entwickeln. Das heißt, ihre zutiefst eigenen religiösen Fragen stellen zu dürfen, Antworten aus ihrem religiösen Kontext kennenzulernen und mit bildungstheoretischem Anspruch zu diskutieren.

Dass im März 2008 die Deutsche Islam-Konferenz die Einführung islamischen Religionsunterrichts in deutscher Sprache einstimmig empfohlen und die Kultusministerkonferenz mit der Umsetzung beauftragt hat, ist m. E. ein wichtiger Beitrag zur Integrations- und damit Friedensarbeit. Als Osnabrücker Professorin konnte ich in Verbindung zur Ausbildung von islamischen Religionslehrkräften und zur Imam-Weiterbildung konstruktive Dialogformen mit christlichen und muslimischen Studierenden kennenlernen. Dieser Dialog ist nicht nur spannend, weil es ein Kennenlernen der anderen Religion aus der erzählten Innenperspektive ist, sondern auch weil man eigene für selbstverständlich gehaltene Überzeugungen im Gespräch neu überdenken bzw. profilieren kann. Etwas viel Wichtigeres wird dabei auch noch quasi im Geschehen gelernt: wir müssen inhaltlich theologisch nicht auf einen Nenner kommen und können uns doch in vollstem Umfang wertschätzen!

---

10 Behr, Harry Harun: Die anderen fünf Säulen des Islam. Zu normativen Dimensionen des Islamischen Religionsunterrichts. In: ZRLI 2 (2008), 7–15, 7f.

„Religionspädagogik in der Schule im Kontext der Globalisierung“ heißt für mich daher einen Standpunkt benennen und doch auch immer weiter auf der Suche nach dem eigenen Standpunkt sein. Dies – das kennen wir alle – kann sogar besser und leichter geschehen – in der konstruktiven Auseinandersetzung mit anderen Standpunkten, sprich im interreligiösen Dialog als Begegnungslernen.

Hierzu bedarf es neben dem konfessionellen Unterrichtsangebot immer wieder phasenweiser Kooperation zwischen den Konfessionen und Religionen, die in ihrem Konzept dialogisch ausgerichtet sind.

Dass Kinder hierbei – wenn man sie lässt und darin fördert – eigene Perspektiven entwickeln, die das große Ganze des interreligiösen Dialogs voranbringen kann, möchte ich abschließend illustrieren.

Ich hatte die Möglichkeit im Grundschulunterricht mit einer evangelischen Lerngruppe und dann gemeinsam mit dem muslimischen Lehrer auch im islamischen RU die Kinder nach ihren Vorstellungen zum ewigen Leben zu befragen.

Auffallend war zunächst, dass die muslimischen Kinder aus ihren Elternhäusern nicht nur religiöse Kenntnisse (bzw. Korankenntnisse) mitbrachten, sondern auch von der Bedeutung des Glaubens an ein ewiges Leben in ihrer familiären Sozialisation berichten konnten. Hier war bei den christlichen Kindern ein deutliches Desiderat sowohl an gelehrtem als auch an gelebtem Glauben auszumachen. Ich möchte abschließend einen kurzen Auszug aus dem Lehrer-Schüler-Gespräch als interreligiöse Vision darstellen:

*Ich: „Ich habe jetzt noch eine Frage an euch, die mich sehr interessiert. Was ist mit den Christen? Sind die auch im Paradies (Jennet)? Oder nicht?“*

- Esra: Es gibt nur einen Gott und eine Jenet. Die Christen sind auch da.*
- Ali: Ja die türkischen und die deutschen sind zusammen da, aber wohnen verschieden.*
- Ich: Wie, das verstehe ich noch nicht so ganz. In verschiedenen Himmeln.*
- X: Nein, es gibt nur einen Himmel. Aber viele Häuser. Aber sie mögen sich.*
- L.: Also ihr denkt, wir werden mit den Christen im ewigen Leben zusammen sein?*
- X: Na klar, es gibt doch nur einen Gott. Dann müssen sie zusammen sein. Es gibt auch nur einen Himmel.*
- X: Und eine Hölle.*
- X: Ja, die Bösen kommen in die Hölle. Das passiert mit allen so. Auch die Christen-Bösen runter (Handbewegung abwärts), die Guten (Handbewegung rauf).*
- Esra. Ja, das ist doch klar. Die sich hier gut verstehen, werden sich auch im Himmel gut verstehen. Die anderen kommen in die Hölle.*
- Ich: Ach, das ist ja interessant. Du meinst, das hat damit zu tun, wie wir uns hier verstehen.*
- Esra. Na klar. In den Himmel kommen nur, die sich auch hier verstehen und das wollen.*
- Ich. Wie kann Gott das machen, dass Christen und Muslime in den gleichen Himmel kommen? Gibt es da keine Unterschiede?*
- Ali. Nein, es sind einfach Menschen. Er macht es so mit allen Menschen!*

*Ich. Vielen Dank, dass ihr mir euren Glauben so gut erklärt habt. Ich hab übrigens auch meine christlichen Kinder in der Klasse gefragt, ob sie glauben, dass Muslime auch in den Himmel kommen. Und sie haben ja gesagt. Ganz genau wie ihr.*

UNIA